

«JE PARTICIPE, TU PARTICIPES... QUI DECIDE ?» ANALYSE DES (EN)JEUX ET MODES DE FONCTIONNEMENT DES STRUCTURES DE PARTICIPATION

Dominique LECLERCQ, Désiré NKIZAMACUMU et Sylviane CLAUS
Institut d'Administration scolaire
UMH

Contexte

Cette recherche concerne l'analyse des enjeux et des modes de fonctionnement des structures de participation en Communauté française de Belgique. Ont été interrogés des équipes de direction, enseignants, éducateurs, membres du personnel administratif, technique, ouvrier, élèves, parents, représentants du milieu économique, associatif et culturel d'établissements secondaires, par le biais de questionnaires et d'entretiens semi-directifs.

Problématique

Depuis plusieurs années, la politique en matière d'éducation souligne l'importance d'établir des synergies entre l'école et son environnement⁵⁸. Le décret «Missions» de 1997⁵⁹, à travers la mise en place des Conseils de Participation, voulait concrétiser l'éducation des élèves à la citoyenneté et instaurer dans les établissements une pratique de démocratie participative. L'objectif affiché était d'associer parents, élèves, représentants du milieu économique et culturel, à l'équipe éducative dans l'élaboration et la mise en oeuvre du projet d'établissement. On entendait jusqu'alors parler du leadership et du rôle prééminent du préfet dans cette dynamique, mais il semblait nécessaire d'accorder plus de place à chaque catégorie d'acteurs et d'intégrer, dans les analyses, la notion de «membership»⁶⁰.

Considération parfois bien théorique... En effet, le développement de structures de participation modifie les règles du jeu institutionnel et éclaire d'un coup de projecteur certaines catégories d'acteurs peu habitués à tenir un rôle sur la scène scolaire. «Participants», «acteurs», «coopérants»... Quelle place leur a été accordée par le système? Quelles stratégies ont-ils développées en vue d'être les partenaires actifs souhaités par le Décret? *In fine*, quelle est la portée de ces structures? C'est à ces questions que la recherche présentée ici tente d'apporter des éléments de réponse.

Méthodologie

Cette recherche, commanditée, a été menée en 2000 dans les établissements secondaires de la Communauté française. Se sont succédées une phase quantitative (134 écoles ont été touchées) et

⁵⁸Dupont, P., [2002], Faire des enseignants, Bruxelles, De Boeck Université, Pratiques pédagogiques.

⁵⁹Mon école comme je la veux !, Décret «Missions», Ministère de l'éducation, Bruxelles

⁶⁰Limbos, E., [1988], La participation : conseils et méthodes pour développer la qualité de la vie associative, Paris, ESF

qualitative (centrée sur 4 établissements) de récolte de données⁶¹. Ce sont les résultats du volet qualitatif que nous présentons brièvement ici. Le travail s'est consacré à l'analyse des conseils de participation, délégations d'élèves et associations de parents, au moyen d'entretiens semi-directifs. Les acteurs ont été soumis à l'administration du FAST, instrument issu de la recherche familiale⁶² et adapté au contexte scolaire, aux fins d'étudier les relations entre les membres de la communauté éducative. Ceci a fourni une lecture systémique du fonctionnement des structures investiguées et a permis d'en analyser le degré de cohésion et de hiérarchie⁶³.

Résultats

Il ressort de ces analyses que :

- **le chef d'établissement** reste au coeur de la participation ... des autres acteurs ! Bien des auteurs⁶⁴ se sont penchés sur son rôle essentiel dans le développement de projets ou d'innovations. Il est vrai qu'il dispose de la vision la plus large de l'organisation et travaille dans un environnement décisionnel stable, élément d'importance dans la gestion des projets. Or, nombreux sont les parents, élèves, enseignants... interviewés à souligner le caractère éphémère de leur implication dans les structures de participation, appelés vers d'autres horizons au terme de leur mandat. Le chef d'établissement ne sera dès lors jamais écarté des FAST produits, et souvent évoqué d'entrée lors des entretiens;
- ce n'est pas le cas de tous. Certains éprouvent plus de difficultés à se trouver une place d'acteur à part entière dans les réunions. Dans les structures étudiées, ne sont pas toujours **perçus** comme **acteurs privilégiés**, les membres du personnel administratif et ouvrier (PAPO) et les représentants de l'extérieur, parfois exclus des discours. A l'inverse, on remarquera avec intérêt la place accordée, outre au corps professoral, aux élèves et à leurs parents;
- autre élément important : une **cohésion trop importante au sein du corps professoral** semble s'établir au détriment du système. Quand les enseignants font corps, la cohésion générale s'en trouve affaiblie;
- les chefs d'établissement représentent les systèmes comme «enchevêtrés» : peu de frontières entre catégories d'acteurs sont dessinées. Les individus semblent se brasser, indépendamment de leur fonction. Ce n'est pas l'avis des autres répondants qui décrivent généralement une réelle cohésion au sein de leur propre groupe, mais perçoivent davantage de distance avec les autres acteurs. Les différents sous-systèmes ont davantage de difficultés, dans leur regard, à composer ensemble;
- mais, et ceci nous amène à l'analyse des enjeux de pouvoir, tous n'ont pas la même connaissance du système. Aussi certains peuvent-ils se permettre de rejeter les suggestions des membres extérieurs arguant de leur méconnaissance des besoins et moyens du terrain. De réelles différences de niveau de pouvoir existent entre participants. Néanmoins, aucun, exceptés les membres de l'équipe de direction, ne s'accorde une emprise sur le système. Si des groupes de contre-pouvoir existent, ce

⁶¹Leclercq, D., Claus, S., (dir Dupont, P.) [2001], La démocratie participative dans l'enseignement secondaire, Bruxelles, Ministère de l'éducation (recherche commanditée).

⁶²Gehring, T-M., Debry, M., Smith, P-K., Ed. [2001], The Family System Test (FAST): Theory and Applications, London and Philadelphia, Routledge

⁶³La cohésion est à comprendre, dans le cadre de ces analyses, comme le lien émotionnel ou l'attachement entre les membres ; le concept de hiérarchie renvoie, ici, aux relations de pouvoir et d'influence entre les acteurs. (Gehring, T-M., Debry, M., [1995], L'évaluation du Système Familial: Le FAST, Braine-Le-Château, ATM.)

⁶⁴La littérature est abondante en la matière. Citons, parmi d'autres, les travaux de Mintzberg, H., [1986], Structure et dynamique des organisations, Editions d'Organisation, Paris, Bonami, M., Garant, M., [1996] (dir), Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, Bruxelles, De Boeck, Tilman, F., Ouali, N., [1998], Le chef d'établissement scolaire comme pilote d'un processus de changement, Bruxelles, TEF-ULB.

que l'on reconnaît plus ou moins aisément, il semble difficile d'admettre en faire partie...

- la réflexion peut sembler bien entière, alors que les analyses relèvent de nettes différences entre établissements. Il est difficile d'en rendre ici compte, et il faut souligner que les relations de pouvoir sont moins utiles dans certaines écoles que dans d'autres pour rendre compte de la dynamique du groupe.

Perspectives

Au terme de cet exposé, reste la difficulté de dessiner d'un même trait le contour d'expériences aux multiples facettes. Toutes poursuivent le même objectif. Mais les voies empruntées par les établissements scolaires pour l'atteindre restent bien singulières. D'autant que certaines catégories d'acteurs et, partant, d'autres niveaux de pouvoir, font défaut à cette réflexion. La participation relève d'un macro-pilotage et il faut compléter ce travail en interrogeant les différents maillons du système scolaire. La position des autorités administratives, leur degré d'investissement et de soutien au travail accompli par les écoles, leurs réactions aux projets en cours, manquent à la compréhension de l'évolution des structures de participation. Ceci reste à entreprendre.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
dominique.leclercq@umh.ac.be